

SIETE PECADOS CAPITALES EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

Dr. Minor E. Salas

Universidad de Costa Rica

I. Palabras introductorias

II. Los pecados educativos (capitales) de la Facultad de Derecho

Primer pecado: La pereza de la inteligencia.

Segundo pecado: La lujuria por los exámenes.

Tercer pecado: *La soberbia de los pusilánimes.*

Cuarto pecado: La gula por más información (superficial).

Quinto pecado: La codicia de las empresas educativas.

Sexto pecado: La envidia por lo pequeño.

Séptimo pecado: La ira del pan y el martillo.

III. Y todavía más... El Derecho como mera técnica, o del arte de atontar a los estudiantes

Bibliografía Básica

SIETE PECADOS CAPITALES EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

Minor E. Salas¹

Universidad de Costa Rica

Como yo soy de profesión educador –a mis alumnos les digo que yo procuro ser des-educador...

C. Láscaris²

¹ **Titulo académico, ocupación....**

² Láscaris, C., *Palabras*, Editorial Costa Rica, San José, 1976, p. 80.

Índice

I. Palabras introductorias II. Los pecados educativos (capitales) de la Facultad de Derecho: Primer pecado: La pereza de la inteligencia. Segundo pecado: La lujuria por los exámenes. Tercer pecado: La soberbia de los pusilánimes. Cuarto pecado: La gula por más información (superficial). Quinto pecado: La codicia de las empresas educativas. Sexto pecado: La envidia por lo pequeño. Séptimo pecado: La ira del pan y el martillo. III. Y todavía más... El Derecho como mera técnica, o del arte de atontar a los estudiantes

I. Palabras introductorias

Las subsiguientes reflexiones nacieron producto de una invitación a impartir una conferencia sobre la enseñanza en la Facultad de Derecho de la Universidad de Costa Rica. El motivo por el cual se me pidió dar dicha conferencia era la reinauguración de la Revista Estudiantil *Hermenéutica*. Por diversas razones, que aquí no vale la pena traer a colación, nunca impartí esa conferencia. Sin embargo, estimo que las observaciones que preparé para esa ocasión (y que se reproducen en estas páginas con algunos agregados) eran correctas. Se trataba de afirmaciones un poco fuertes en contra de nuestro sistema educativo en la Facultad de Derecho, en contra de los estudiantes y hasta de los profesores mismos. Pero, les aclaro –con toda sinceridad– que no me motivó en esa oportunidad, ni me motiva ahora, un ánimo destructivo y malsano de *criticar por criticar* (cosa que a veces sí me gusta, en todo caso, hacer), sino más bien la esperanza de que en un futuro...muy lejano...las cosas pudieran, acaso, cambiar un poco.

Voy a dividir esta presentación en dos partes: la primera de ellas tiene que ver con algunos de los problemas más graves (¡los pecados capitales!) con que se encuentra una persona (docente o estudiante) en la Facultad de Derecho; la segunda parte versará sobre los efectos negativos de la tecnificación del

Derecho; es decir, de la conversión de la disciplina jurídica en una mera técnica positivo-legalista, tal y como se enseña en nuestro medio. Empecemos, entonces, con lo más interesante... los pecados.

II. Los pecados educativos (capitales) de la Facultad de Derecho

Primer pecado: La pereza de la inteligencia. El primer problema con el que se tiene que enfrentar un educador en nuestra Facultad de Derecho, es lidiar con estudiantes evidentemente incompetentes en el manejo de conceptos y categorías básicas propias del *pensamiento abstracto*. Esta falencia puede tener muchísimas causas: desde una formación escolar precaria y deficiente hasta un sistema de enseñanza memorístico y repetitivo.³ Con razón ha dicho un autor venezolano en este mismo contexto que: *"Al método catedrático [de tipo magistral] corresponde...la repetición papagayesca de lo que se dijo en la*

³ Escuchemos al respecto las acotaciones de la Prof. Yadira Calvo, quien hace ya varios años, y de la mano de otros autores, comentaba:

"En lo que toca al idioma, se oyó a don Francisco Alvarez referirse a las 'deficiencias monstruosas en redacción y ortografía' en algunos recién salidos de la enseñanza media; se oyó a don Alberto Cañas citar una investigación hecha en Estudios Generales, en la cual se detecta que al ingresar a la Universidad, un estudiante maneja apenas un vocabulario de 500 palabras, cuando el mínimo requerido para comunicarse es de cinco mil; se oyó a don Faustino Chamorro citar entre las deficiencias idiomáticas del costarricense, la incapacidad para la lectura, la redacción y la expresión oral, la crasa ignorancia ortográfica, la pobreza de léxico, el descuido de la articulación fonética; se oyó a doña Virginia Sandoval manifestar que en su experiencia docente de casi cuarenta años, ha podido escuchar cíclicamente las mismas quejas: del liceo porque le llegan alumnos que no saben ni escribir sus nombres, ni separar bien las palabras y traen conceptos erróneos y anticuados; de la universidad por la pobreza de vocabulario, las dificultades en redacción y ortografía, la incapacidad para comprender lo que leen y la falta de hábitos de lectura." En: <http://72.14.209.104/search?q=cache:DgLiYJgAuLIJ:www.uaca.ac.cr/acta/1988may/ycalvo.doc+Yadira+Calvo+%22ense%C3%B1anza+del+espa%C3%B1ol%22&hl=es&ct=clnk&cd=1&gl=cr>

Cátedra. 'Pruebas de sentido crítico, de originalidad de pensamiento, de prontitud para resolver cuestiones nuevas...no se pueden exigir a quien durante todo el año ha estado habituado a aceptar sin discusión las opiniones ajenas, a pensar sin fatiga con la cabeza de los demás.'⁴

Por supuesto, que las deficiencias que muestran los estudiantes no apuntan sólo a una carencia en el dominio de nociones abstractas o filosóficas, sino a algo incluso muchísimo más básico. Numerosos estudiantes "avanzados" en la carrera (para no mencionar a estudiantes de postgrado) no tienen la menor idea en el uso de la gramática y mucho menos de la sintaxis del idioma español. Errores ortográficos gruesos, uso inapropiado de los signos de puntuación, desconocimiento de las reglas elementales de la sintaxis, ignorancia de lo que es una oración principal y una relativa, construcción de oraciones interminables, errónea conjugación de los tiempos verbales, son algunos de los vicios comunes que presenta el estudiantado.⁵

A lo anterior se le suma una *visión a-problematizadora* y, por lo general, ingenua, de la materia de estudio. Así, por ejemplo, los estudiantes resultan incapaces de definir un *problema* de investigación, confundiendo las cuestiones accesorias o los meros datos sin importancia con las dificultades reales. Frente a un determinado fenómeno social, político o jurídico, está imposibilitado de indicar, de manera precisa y sin caer en verdaderos galimatías, en qué consiste el problema, cuál es la dificultad central del asunto.⁶ Esta situación se refleja, de manera dramática, en

⁴ Delgado Ocando, J.M., citado en Haba, E.P., *Pedagogismo y "Mala Fe". De la fantasía curricular (y algunas otras cosas) en los ritos de la programación universitaria*, Investigaciones Jurídicas, San José, 1995, p. 234.

⁵ Recuerdo, en esta línea, un trabajo que me presentó un estudiante de cuarto año de la carrera (en mi curso de Filosofía del Derecho). Después de leerlo, quedé convencido que se trataba de un escrito redactado por un *extranjero* (que no dominaba, en absoluto, nuestro idioma). ¡Para mi sorpresa, no fue así! El texto no tenía puntos, ni comas, sino que las oraciones se extendían por páginas enteras. Además, el estudiante insistía en escribir el verbo "hay" sin "h", es decir, "ay", no tildaba una sola palabra o, en su defecto, las tildaba en los lugares más insólitos, y, para colmo de males, sus pensamientos no estaban articulados, más bien versaban sobre los más diversos y heterogéneos temas. Por supuesto, alguien me podría decir: ¡pero se trata de una excepción! Mi respuesta sería simplemente: ¡veamos las pruebas!

⁶ Debo reconocer, sin embargo, que este no es un problema exclusivo de los estudiantes. Muchos profesores e investigadores de reconocida trayectoria escriben verdaderos "tratados", sin que

los trabajos finales de graduación, en los cuales se suele asumir que cualquier cosa, sin importar lo absurda, puede ser objeto de una investigación novedosa y sensata.

De Lima Lopes, un profesor brasileño, nos cuenta, con cierto humor e ironía, sobre la forma en que uno de sus estudiantes le planteó un problema de investigación. El trabajo del estudiante sostenía: "*Este trabajo tiene por objeto discurrir sobre la evolución de la sucesión del cónyuge y del compañero...En la medida de lo posible analizaré todas las épocas de la raza humana sobre la Tierra: comenzaré por las más remotas legislaciones conocidas en la actualidad, pasaré por el período de dominación romana, seguiré por la Edad Media, hasta llegar a los días actuales...*"⁷ ¡Nada más y nada menos! De mi parte, lo único que puedo decir es que semejante perspectiva de lo que es un problema jurídico me parece muy familiar.

Segundo pecado: La lujuria por los exámenes. Otro escollo con el que hay que luchar en la actividad docente en nuestra Facultad está dado por el sistema tradicional de *exámenes*. Es en este ámbito donde los mitos son mayores y las dificultades casi infranqueables. La consigna de toda la *liturgia examinística* que propugna el pedagogismo⁸ dominante se basa en una premisa muy simple, a saber: en la creencia de que los exámenes son el mejor (o en todo caso, el más cómodo) instrumento para medir el rendimiento y el progreso de los estudiantes. Esta premisa constituye, para mí, un *engaño* en un doble sentido:

resulte posible enterarse cuál es el problema que se está resolviendo. Al respecto, véase mi crítica en: "Problemas, soluciones y unicornios en el derecho penal", *Revista de Ciencias Jurídicas ¿Más Derecho?* 2003/III, Fabián J. Di Plácido, Buenos Aires, Argentina, 2003, pp. 43-78.

⁷ De Lima Lopes, J.R., "Regla y Compás: O metodología para un trabajo jurídico sensato", recogido en: Courtis, Ch., *Observar la Ley. Ensayos sobre metodología de la investigación jurídica*, prólogo de Manuel Atienza, Editorial Trotta, Madrid, 2006, p. 57.

⁸ El concepto de "pedagogismo", sin bien no existe oficialmente en el idioma de la Real Academia, ha sido utilizado con éxito crítico por parte de E.P. Haba, en: *Pedagogismo...*

- Por un lado, hacer exámenes le permite al docente auto-convencerse de que está evaluando correctamente a los estudiantes y justificar de esa forma su actividad laboral. El profesor siente (intuición místico-burocrática) que con la realización de dos pruebas parciales y una final - este es el esquema usual en la Universidad- ya ha cumplido con su misión de transmitir a los alumnos unos conocimientos realmente importantes. Si el estudiante reprueba es porque no estudió, es decir, es un holgazán, o porque es incompetente en la materia en que se le evaluó.
- Pero, por otro lado, con el esquema de exámenes tradicionales también el estudiante recibe su dosis diaria de *auto-engaño*. Él piensa que sometándose a un régimen de estudio febril, que usualmente se limita a unos días u horas antes de la prueba, ya ha cumplido con su deber de formarse. Aquí no importa que los contenidos teóricos sobre los que versó la prueba sean olvidados a los pocos días después de realizada éstas. Tampoco importa que los alumnos, no rara vez, tengan que someterse a un verdadero *tour de force* – anfetaminas y estimulantes incluidos– para poder mantenerse en pie durante la fase examinatória. ¡Lo que importa, finalmente, es el examen y no el aprendizaje!

Esta visión de la enseñanza tiene algo, no solo profundamente anti-pedagógico, sino también *inmoral*. No se reconoce aquí, y ni siquiera se sospecha, de que hay una enorme diferencia entre aprender para saber y aprender para demostrar (al profesor o a cualquiera otra persona) que se sabe. En este contexto nos ha dicho el ya citado Delgado Ocampo: *“El profesor está obligado a examinar al estudiante a través de una serie de preguntas sencillas, tipo catecismo, y darse por satisfecho cuando el examinando repite, inmediatamente y con precisión mecánica, las cuatro líneas que sobre la cuestión hay escritas en los apuntes. Cualquier examinador que desee probar la capacidad de razonar por sí mismos de los*

*examinandos con preguntas inteligentes toparía con el reproche acongojado de que ‘eso no está en los apuntes.’*⁹

Las condiciones alienantes a que conduce este sistema ya han sido denunciadas desde mucho tiempo atrás. Nos encontramos aquí con una muestra inequívoca de lo que es la pedagogía opresora (Freire). Se desconoce con ello que la principal función de un docente (prefiero este término al de “profesor”)¹⁰ consiste, no en transmitir unos ciertos preceptos teórico-abstractos (que en todo caso pueden ser recogidos en cualquier biblioteca), sino, y fundamentalmente, en despertar en los alumnos ciertas **actitudes personales y vitales**. Estas actitudes no se estimulan exclusivamente por la vía de la lectura y de la referencia a teorías y métodos, sino y principalmente por la vía del **ejemplo** personal del propio mentor. Es muy cómodo hablarle a los estudiantes de ciertos valores éticos, contemplados en los catecismos de deontología profesional, cuando lo cierto del caso es que ese mismo profesor se comporta en su clase como un inescrupuloso y holgazán (ausentismo, llegadas tardías, escasa preparación de los materiales didácticos, etc.).

La retórica usual de los objetivos curriculares está orientada, por lo general, al aprendizaje de unos contenidos programáticos, establecidos *a priori* por los profesores o por las cátedras universitarias. Se considera que el dominio (¡casi siempre memorístico!) de estos temas constituye el eje central del proceso de enseñanza. De lo que se trata, por consiguiente, es de establecer una lista de tópicos (¿conocimientos?) importantes para la disciplina, que luego serán *transmitidos* por el docente y *retenidos* por el estudiante de una manera mecánica y pasiva. De esta forma la educación se convierte, tal y como muy atinadamente criticaba FREIRE, en la conocida “empresa bancaria”, donde los profesores “depositan” sus conocimientos en la cabeza de los estudiantes y estos últimos, por

⁹ Delgado Ocando, J.M., *op.cit.*, página 430.

¹⁰ Profesor es, finalmente, quien **profesa** (con absoluta convicción y certeza) un determinado credo. De mi parte, invito más bien a derrumbar esos credos.

su parte, se transforman en los receptáculos pasivos (¡inertes e ineptos!) en los cuales termina cayendo la sapiencia del ilustre maestro.

En lo personal, considero que no es necesario repetir en este sitio las críticas – acertadas en casi todos sus extremos– que se han hecho de este enfoque (“bancario”) de la educación. Baste por ahora decir, que un sistema tal, aunque muy criticado en la teoría, sigue representando (¡en la práctica!) la base misma de la educación universitaria, tal y como lo reflejan las experiencias cotidianas de los cursos en nuestra Facultad de Derecho.

Tercer pecado: La soberbia de los pusilánimes. El siguiente problema no tiene que ver ya con los estudiantes, sino con los profesores. La principal deficiencia que hay que señalar acá es, dicho sin mayores ambages, la *falta de carácter*.¹¹ Sí. ¿Qué otra cosa se puede decir de un docente, quien no está dispuesto, sea por desinterés, por abandono o por miedo, a enfrentar directamente a los estudiantes, advirtiéndoles –amable, pero firmemente– sobre sus fallas y errores? Así, por ejemplo, un docente que *aprueba en masa* a los estudiantes para ganarse sus simpatías, quien llega tarde a las lecciones, quien no atiende consultas, o lo que es peor aún, que permite que los alumnos lo **irrespeten** de diversas formas (invitaciones a tomarse unos "tragos", palmaditas en la espalda, comilonas durante la clase, llamadas por teléfono, constantes entradas y salidas de los alumnos del salón, etc.), adolece de la voluntad y del temperamento para enseñar. Él no solo se irrespeta a sí mismo, sino que también irrespeta a los estudiantes, al no corregirles esos (malos) hábitos.

Si uno se plantea lo más honestamente posible la interrogante de qué es lo que uno recuerda de sus antiguos profesores y maestros, tendrá que reconocer que eso que recuerda no es, precisamente, las mil y una definiciones sobre la materia

¹¹ Es seguro que con esta afirmación me consiga yo muchas críticas y acaso hasta "enemigos", pues, finalmente, se me podría replicar: ¿Quién es usted para decir que determinadas personas –respetables y respetadas– tienen o no "carácter"? ¿Qué me faculta para emitir ese juicio valorativo? Lo único que puedo ofrecer en mi defensa es decir: ¡miremos la realidad! Veamos qué sucede en las Facultades y Escuelas de Derecho en nuestro país.

de estudio, ni mucho menos los conceptos o las clasificaciones teóricas, sino más bien el *ejemplo* práctico del profesor. Los gestos, los buenos o malos modales, las enseñanzas extracurriculares, la disciplina, la puntualidad, las obsesiones y manías: todo esto constituye el *fermento vivo* de nuestra memoria respecto a los maestros que hemos tenido en nuestra formación académica y personal. Dicho de manera muy puntual: *juno aprende muchísimo más de las personas que de las teorías!* Y lo que uno aprende, lo aprende básicamente por *imitación*. Por imitación de aquellos hábitos, de aquellas actitudes (como decíamos anteriormente) que consideramos buenas o malas, correctas o perniciosas.

El gran error de muchas personas que se dedican a la enseñanza es creer que se enseña solo con la "boca" (o con la palabra). No. También se enseña con el cuerpo. Con el hueso. Con el caminar. Con el callar. Es decir, enseñamos con nuestra *vida*. Y esencialmente con la forma en que conducimos esa vida y que, querámoslo o no, es ejemplo o contraejemplo para los demás. Tal y como anunciaba Nietzsche hace ya mucho tiempo: "*Quien es radicalmente maestro, no se toma ninguna cosa en serio más que en relación con sus estudiantes, ni siquiera a sí mismo.*"¹²

Para ilustrar estas reflexiones, un poco abstractas en su contenido, me gustaría recordar algunos ejemplos personales; seguro de que el lector podrá también sumar con experiencias similares o más enriquecedoras.

Recuerdo a un profesor de Sociología, quien era odiado por muchos de sus colegas y también por los estudiantes.¹³ El motivo era simple: en sus lecciones él insistía en utilizar un lenguaje "políticamente incorrecto". Utilizaba palabras altisonantes y descorteces; se burlaba sarcásticamente de ciertas instituciones (la Iglesia, el Estado, la familia, la Universidad); e incluso, usaba conceptos

¹² Nietzsche, F., *Jenseits von Gut und Böse*, recogido en: **Werke in zwei Bänden**, Carl Hanser Verlag, Darmstadt, 1975, tomo 2, p. 59.

¹³ El referido profesor se llama David H. Kessel, profesor de Sociología, en su momento en la Universidad de Wisconsin, donde llevé el curso. Después de esa fecha, el Prof. Kessel ha trabajado en otros varios sitios, siempre causando, hasta donde sé, polémica.

abiertamente vulgares. Esto le generaba, indudablemente, toda clase de problemas y de quejas. Pero, según él, de esa forma ilustraba algunas de las tesis de sus sociólogos favoritos: Peter Berger y Thomas Luckmann. Es muy probable que para muchas personas, el estilo del Prof. Kessel fuera chocante. Y ciertamente lo era. ¿Pero existe otra manera mejor de ilustrar cuestiones como la "perspectiva irrespetuosa de la sociedad", "la convencionalidad del lenguaje", "la desconfianza hacia las autoridades"? Yo olvidé muchos de los conceptos de la llamada sociología del conocimiento, la cual tuve que estudiar después y con mayor detenimiento, pero nunca olvidé las actitudes y hábitos intelectuales del citado profesor; en especial su carácter directo y franco.

Un segundo ejemplo: En cierta ocasión, le presenté un trabajo (ensayo) mío a un profesor de Filosofía del Derecho.¹⁴ Hoy día, estimo que ese era un trabajo menor y cuyas tesis básicas incluso me parecen un tanto ingenuas. Sin embargo, en su momento el texto tenía su importancia. La respuesta del profesor fue directa, pues me dijo: aparte de las muchas *torpezas* en la redacción, las ideas que usted expone son bastante conocidas. Del curso de Filosofía del Derecho recuerdo algunas cosas (hoy más, pues imparto precisamente ese curso), pero lo que más recuerdo es la honestidad intelectual al plantear las observaciones del citado profesor. No está de más decir que a partir de ese momento, puse mucha más atención en mi forma de redactar, tratando así de evitar el mayor número de "torpezas" posibles, lo que, sin duda, es una enseñanza importante en la vida de una persona dedicada a la academia.

Podría continuar con muchos ejemplos de este tipo; sin embargo, estoy seguro que el lector recordará otros de su propia cosecha que ilustran el punto que aquí me interesa destacar y que vuelvo ahora a repetir: ¡Casi todo se olvida! De las teorías y los conceptos queda poco o nada, pues tal y como decía el Mefistófeles de Goethe: "*Gris, mi caro amigo, es toda teoría y verde el frondoso árbol de la vida*". A lo más que uno puede aspirar como docente es, entonces, a fortalecer el

¹⁴ El profesor del curso era don Enrique Pedro Haba, de quien después aprendí otras muchas cosas.

carácter de sus estudiantes. Dar temple al espíritu. Abonar las actitudes y los hábitos (honestidad, disciplina, confianza, paciencia, serenidad, sabiduría, etc.) que después, y a lo largo de la vida, harán posible la verdadera formación de la persona. Pues solamente quien tenga ya incorporado en su *estructura caracterológica* esos rasgos, se dedicará productivamente a la aventura intelectual.

Cuarto pecado: La gula por más información (superficial). Un cuarto problema que se relaciona mucho con el anterior y que cada vez se hace más acucioso, tanto en la educación pública como en la privada, es la *infinidad de asignaturas* que tienen que cursar los estudiantes durante su carrera. Este es un problema propiciado, no necesariamente por culpa de los estudiantes o los profesores, sino y básicamente, por las propias autoridades rectoras en las distintas Facultades de Derecho.

La premisa de la cual aquí se parte es, en esencia, la siguiente: en la actualidad el fenómeno jurídico se ha hecho cada vez más complejo: ya no existe solo el tradicional y clásico derecho civil, derecho penal, derecho comercial o derecho internacional, sino que hoy día existe una verdadera pléyade de ramas del conocimiento como serían el derecho fiscal y tributario, el derecho corporativo, el derecho aeronáutico, el derecho marítimo, el derecho ambiental, el derecho informático, el derecho empresarial, el derecho económico, etc. Pero, además, la complejidad del universo jurídico se ve magnificada por la circunstancia de que ya no es posible quedarse dentro de las fronteras estrictas de la dogmática legal y jurídica, sino que es necesario ampliar los horizontes y estudiar también las relaciones entre el derecho y la sociología, el derecho y la economía, el derecho y la política, la epistemología, la psicología, la informática... La conclusión a la que se llega por esta vía es inevitable: *¡el jurista, si es que desea estar bien formado, debe estudiar todas esas cosas e incluso otras muchas más!*

Por más bien intencionado que parezca este argumento, él es engañoso y conduce a los más graves resultados. Se parte acá, implícitamente, de que la formación jurídica (o de cualquiera otra profesión) consiste en saturar la cabeza de los estudiantes con una infinita cantidad de datos y de referencias (¿información?). Es necesario que el futuro abogado domine todas esas materias, que tenga toda esa información en su mente, si es que quiere sobrevivir en un mercado laboral cada vez más competitivo y despiadado. Los programas de estudio –continúa el argumento– deben contemplar todas esas nuevas exigencias de la sociedad contemporánea. Es importante que esos programas contengan no solo la dogmática positivista propia del derecho civil y penal, sino también la materia viviente y moderna del derecho bancario, del derecho corporativo y hasta del derecho espacial y aeronáutico. El jurista de hoy, al igual que en la película del "Abogado del Diablo", debe moverse veloz, ser ágil, resuelto, informado, malo y, si la suerte le acompaña, deberá también ser "bien parecido".

Pero, señoras y señores: ¡qué fácil es enredarse en las lianas de las modas actuales! ¡Qué fácil es sucumbir a las exigencias de la mayoría y dejar así de pensar con la propia cabeza! Es cierto que el derecho se hace cada vez más complejo, es cierto que los juristas de hoy requieren cada vez mayores conocimientos y habilidades, pero NO todo esto se puede "enseñar" durante el (relativamente) poco tiempo que dura la formación universitaria. Es un absurdo –y del peor estilo contra-académico– opinar que un estudiante, por más lúcido y capaz que sea, puede llevar ocho, nueve y hasta diez asignaturas en un semestre. ¡No hay cuerpo que aguante, ni alma que lo resista! Los estudiantes no son computadoras, ni tampoco se trata de tener la misma información que la Enciclopedia Británica. A este respecto denunciaba Carlos Vaz Ferreira, hace ya cerca de un siglo, con palabras que parecen, empero, escritas ayer: "*Se exige a la memoria un esfuerzo antinatural; los programas crecen indefinidamente, y se multiplican las materias a programar; y el espíritu se defiende; sencillamente, se*

*defiende: se crean [así] hábitos y facilidades especiales, prácticas útiles de defensa, y no hay derecho a condenar por eso con demasiada severidad.*¹⁵"

Esta pseudo-filosofía del pseudo-rigor ignora lo que señalábamos parágrafos atrás, a saber, que el propósito de la educación, no importa si es universitaria o no, es crear determinados *hábitos o actitudes espirituales* en los educandos (disciplina, rigor, honestidad intelectual) y en brindarles unas ciertas pistas o herramientas heurísticas para que puedan realizar futuras investigaciones sobre los temas de su interés. Más allá de eso es, en realidad, muy poco lo que se puede verdaderamente hacer. Pero de ello, insistimos, no se han percatado la mayoría de instituciones educativas y sus apóstoles modernos.

Quinto pecado: La codicia de las empresas educativas. Otro escollo para el docente universitario tiene que ver con una *pésima política de estímulos (financieros y profesionales)*. En realidad, el profesor universitario ha ido perdiendo con el tiempo el mínimo respeto profesional y gremial dentro del campo social. Se ha llegado a un punto tal de ridiculización e indignidad, que hoy día la palabra profesor es utilizada, con mayor frecuencia en nuestro país, para designar a los "entrenadores" de fútbol (!!). Por otra parte, a raíz de la tropa de las mal llamadas "universidades privadas" (empresas de educación), con sus hordas profesoriles, el status académico de los docentes universitarios ha ido en un vertiginoso descenso. Ya cualquiera (no importa sus atestados) puede ser "profesor".

Frente a un sistema educativo –impulsado por unas ciertas prácticas sociales mentirosas y hasta cínicas– donde no se valora la actividad docente, frente a un régimen salarial precario, donde los profesores interinos (y hasta los en propiedad) poseen salarios ínfimos o poco menos, frente a un sistema de reclutamiento, donde finalmente puede escogerse a cualquier persona, independientemente de sus habilidades científicas y de investigación, no queda más salida que la

¹⁵ En su libro: *Moral para Intelectuales*, tomo III, Homenaje de la Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay, Montevideo, 1963, pp. 23-24.

desmotivación o la congoja. Los buenos profesores terminan entonces, o deprimidos, o nihilistas.

Aparte de lo dicho, el profesor universitario no rara vez se ve constreñido por una serie de trabas burocráticas y de exigencias –dizque “pedagógicas”– que le impiden finalmente evaluar rigurosamente a sus estudiantes, pues dependiendo del número de aplazados así serán sus posibilidades reales de ser recontratado. En un sistema donde lo que importa es la cantidad más que la calidad de los alumnos (“*idolatría de los numeritos*”) ¹⁶, no resulta raro que a los profesores se les exija (aunque sea en forma subrepticia) aprobar una cierta cantidad mínima de estudiantes. Si finalmente pocos o ninguno de ellos aprueba el curso, entonces las culpas recaerán sobre el profesor, a quien posiblemente se le reproche utilizar métodos “anti-pedagógicos” y “anti-didácticos”. Todo esto encuentra, por lo general, su respaldo en el pseudo-argumento de que el acceso a la educación debe de ser para todos: “democracia de la educación”. Cabe aquí recordar las palabras de Murillo: “*Los metodologistas han declarado la guerra a la instrucción en nombre de la idea viciosa de democracia, como nivelación en la ignorancia y la mediocridad, lo que, además de negar la democracia, atenta contra la libertad, cuya vigencia requiere de mayorías ciudadanas cultas e informadas.*” ¹⁷

Aunado a lo anterior, existe en la Facultad de Derecho (pero seguramente también en otras Facultades) la viciosa práctica de facilitar a los estudiantes los nombres de los profesores que impartirán las distintas asignaturas, en lugar de distribuir a los estudiantes, de manera proporcional e igualitaria, entre los grupos disponibles. El argumento que se esgrime para respaldar esta costumbre es que los estudiantes tienen el *derecho* (¿?) a conocer con quién matriculan un curso y a escoger a ese profesor si su promedio ponderado (por rendimiento) así se lo

¹⁶ Ver al respecto, así como para otros muchos aspectos de este ensayo, el libro de E.P. Haba, ya citado: *Pedagogismo...*

¹⁷ Recogido en: *La Nación* del 06 de febrero de 1994, página 14.

permite. Esta práctica degenera, sin embargo, en un vicio académico gravísimo.¹⁸ Por un lado, los estudiantes con un rendimiento inicial muy alto podrán escoger a aquellos docentes que, *vox populi*, tienen fama de ser "fáciles". Esto les garantiza a los estudiantes matriculados en esos cursos continuar con promedios muy altos que, a su vez, les asegurará el acceso para el próximo semestre a los profesores con quienes se puede "pasar" sin mayores problemas. Y así sucesivamente... Por su parte, los estudiantes con un rendimiento muy bajo están, inevitablemente "condenados" a matricular con los profesores exigentes, lo cual, probablemente incida aún más en su bajo rendimiento. Y así sucesivamente...

Así las cosas, se origina una *lógica perversa* con una doble consecuencia negativa: por un lado, se reproduce la fantasía contra-académica de que los estudiantes con promedios más altos son los estudiantes más capaces y, por otro lado y esto es lo más grave, los profesores exigentes se irán quedando, paulatina pero inevitablemente, con menos y menos estudiantes, hasta correr el peligro de que sus cursos NO sean abiertos por falta de un cupo mínimo. Además, este vicio resulta también propiciado por la insistencia de las autoridades administrativas en abrir un número elevado de cursos, de tal suerte que hay profesores que tienen treinta o hasta cuarenta estudiantes matriculados en su grupo, mientras que hay otros que cuentan difícilmente con diez o menos. No resulta ocioso enfatizar que esta lógica perversa es la responsable de que los buenos profesores, es decir, aquellos que no se pliegan a las exigencias facilistas del medio, tengan escasas o nulas oportunidades de mantenerse "con vida" en los dominios de la "*tribu universitaria*" (Nieto).

Sexto pecado: La envidia por lo pequeño. Se suele afirmar que una dificultad importante de la labor docente es el limitado acceso, tanto por parte de los estudiantes como de los profesores, al material bibliográfico de la disciplina.

¹⁸ No se me escapa, por supuesto, que implementar la práctica contraria, esto es, no dar a conocer los nombres de los docentes, traería también problemas, pues entonces los estudiantes que realmente tienen interés y ganas de aprender, pueden "caer" con profesores que no les exijan lo suficiente. En todo caso, ante dos males inevitables, yo escojo el menor.

¿Cómo podría uno exigir a un estudiante que escriba un ensayo crítico (y actualizado) sobre un determinado tema, si las bibliotecas universitarias difícilmente cuentan con las obras básicas (de hace varios años) en muchos de los campos del saber humano? Sin embargo, y conforme pasa el tiempo, yo me convenzo más de que este es un problema relativamente secundario. Con las posibilidades que existen actualmente en materia de informática, bases digitales de datos, acceso electrónico a las bibliotecas, uso de Internet, resulta muchísimo más sencillo obtener información de primera mano.

Sin embargo, el problema clave no está allí, tal y como hemos denunciado en las páginas precedentes. El problema está en una cuestión de actitud y de voluntad para leer y para estudiar metódicamente el material ya disponible. Pareciera que existe a este respecto algo así como una *ley inversa*, según la cual entre mayor cantidad de información tengan a disposición los estudiantes, mucho menor será el interés y el conocimiento realmente adquirido. La validez de esta ley inversa se deriva, básicamente, de un *estado del espíritu* imperante en nuestro medio que resulta nocivo y dañino; a saber, los estudiantes –pero también sus profesores– suelen comportarse de una manera insegura respecto a sus capacidades intelectuales para emprender una investigación de envergadura. De allí que adoptan, muchas veces de manera inconsciente, una actitud derrotista y de pequeñez intelectual para iniciar exploraciones académicas de rigor. Por esta vía, nace el desinterés y, a la postre, la desidia que lleva a la práctica de los estudios y de la profesión de una forma mediocre y sin mayores exigencias científicas.

Séptimo pecado: La ira del pan y el martillo. Para concluir, me gustaría mencionar, aunque sea brevemente, un último problema que, sin embargo, tiene consecuencias gravísimas en la enseñanza en general. Me refiero a lo siguiente: hay una opinión muy difundida en nuestro medio (y creo que en otros lugares también), según la cual los estudios, específicamente los estudios de una carrera universitaria, son simplemente un **medio** (o un instrumento) que le permiten a uno subsistir posteriormente. Es así como los padres les aconsejan a sus hijos (as) al

iniciar su formación: "Mire, hijo mío, estudie mucho porque esa carrera en la cual usted fue admitido en la Universidad representa la herramienta principal para que usted se gane la vida". No es raro escuchar incluso a profesores universitarios, quienes predicán esta filosofía de la enseñanza. Uno de los próceres de la Universidad de Costa Rica, Rodrigo Facio, opinaba que: "Las profesiones son, es innecesario reiterarlo, muy importantes, pero son algo instrumental, y para su correcto y fértil ejercicio debe afinarse con esmero y energía las calidades humanas, culturales y sociales de quienes van a usar tal instrumento".¹⁹ En fin, y en términos absolutamente pragmáticos: ¡el estudio de una profesión es lo que nos da de comer; es el pan nuestro de cada día!

Esta perspectiva de la enseñanza, que en un primer momento parece loable y correcta, tiene, empero, un lado realmente oscuro. Ella es, para mí, *nefasta*, en el tanto lo que le termina indicando a los estudiantes es, más o menos, lo siguiente: todo lo que ustedes estudien es algo *externo* a sus personas, es simplemente un utensilio para asegurarse la subsistencia: su machete, su bisturí, su código. Sus estudios no son su yo. Ustedes son algo distinto a lo estudiado. Lo estudiado se enfrenta a ustedes como enemigo, o en el mejor de los casos, como amigo ingrato. Lo estudiado es únicamente herramienta, martillo, muleta que les ayuda a caminar mejor, pero que se encuentra fuera de ustedes. La muleta no es el brazo, ni tampoco el hueso, ni el muñón, ni la simiente. Es algo exterior, *extraño* a su persona. Por esta vía, la educación deviene en un ser ajeno, en un *opus alienum* a la existencia del educando; es algo que yo hago únicamente en mis momentos libres, después de eso y me dedico a cosas más importantes: ¡a vivir la vida (loca)! Vida y estudio, vida y formación son, por ende, cosas diferentes; vectores que no se tocan, puentes que no se entrecruzan.²⁰

¹⁹ En el "Discurso de Inauguración de la Facultad de Ciencia y Letras y de los Estudios Generales", lunes 04 de marzo de 1957.

²⁰ La categoría de *alienación*, desarrollada básicamente por Marx, consiste precisamente en esto: una separación o dicotomía entre lo que se "hace" y lo que se "es". "La enajenación del trabajador en su producto significa, no solamente que su trabajo se convierte en objeto, en una existencia exterior, sino que existe fuera de él, independiente, extraño, que se convierte en un poder independiente frente a él; que la vida que ha prestado al objeto se le enfrenta en forma extraña y hostil." *Manuscritos económico-filosóficos de 1844*,

Este paradigma de la educación, que haríamos bien en llamar la *concepción instrumental del saber*, ignora palmariamente que el estudio no es una entidad metafísica que se encuentra "out there", en algún lugar fuera de mí mismo, sino que el estudio es mi yo, es mi vida, es mi existencia. Idealmente, uno no estudia para otro, sino para sí mismo. Para ver mejor. Para sentir mejor. Para vivir mejor. Uno es el resultado de ese estudio, su consumación, su consecuencia, su corolario. Cuando uno se cultiva en un área del conocimiento humano, y no solo porque quiere "ganarse el pan", tiene que considerar que ese conocimiento no está fuera, sino que es la persona. *La carrera que uno escoge es una praxis vital, es una forma de vivir, es una ética personal*. Si uno estudia realmente porque quiere saber, y no para aparentar que se sabe o para impresionar a las personas más estúpidas que uno, entonces ese estudio es parte integral de mí. Es yo. Es espíritu. Es carne y hueso. Separar ambas cosas, en una actitud enajenada y alienante, es tan estúpido como decir que todo lo que hago ahora no es importante sino como prolegómeno de lo que viene luego. ¿Pero existe ese luego? En fin: cuando uno estudia una profesión (no importa si esta es Derecho o no) tiene que tener siempre presente que esa es una empresa en la cual, literalmente, a uno se le va la vida...

Me parece (por ahora) que estos son algunos de los problemas *reales* que enfrentan los docentes en la Facultad de Derecho. Es claro que estas dificultades no se resuelven fácilmente replanteando o rehaciendo algunos currículos (en el papel), tal y como lo propugna muchas veces el pedagogismo, ni tampoco valiéndose de las recetas de la didáctica universitaria o cosa parecida. Con lo dicho, paso a mi segundo tema el cual he titulado:

III. Y todavía más... El Derecho como mera técnica, o del arte de atontar a los estudiantes

Todos los problemas mencionados han hecho de la disciplina jurídica una simple **técnica** para manejar los códigos y la dogmática.²¹ Se ignora así que los meros técnicos del Derecho fueron, son y serán un riesgo para cualquier comunidad. El desconocimiento de los múltiples factores que inciden en la profesión, la ignorancia de los ligámenes entre el Derecho y otras ramas del quehacer social, la excesiva reverencia a la autoridad, el rechazo de la incertidumbre y el cambio, son aspectos que denuncian el carácter dogmático-normativo (y a veces mercantilista) de la profesión legal. De esta manera, el jurista pierde la perspectiva de que su quehacer constituye, en realidad, una tarea de tipo social. El Derecho es, finalmente, una disciplina social y como tal debe valerse de diversas herramientas para alcanzar los cometidos que le exige su entorno.²²

Lo cierto del caso es que, históricamente, la llamada ciencia jurídica ha empleado un aparato conceptual y unas estructuras de pensamiento insertas estrictamente dentro de los cánones normativos (legalistas y codigueros), dejando de lado el aporte que puedan ofrecer otras ciencias afines. No sin razón, un científico social de la altura intelectual de Hans Albert denomina al Derecho como una especie de *teología* que trabaja a partir de una *concepción platonizante de las normas*.²³ Visto desde esta óptica dogmática, el Derecho, y con ello el sistema jurídico en su globalidad, adquiere un perfil estático y no dinámico, mecánico y no dialéctico, muerto y no vital. La norma jurídica es tratada, pues, como una entidad lingüística inmune y, por lo tanto, como un ente disecado...un fósil.

²¹ Así, quienes cultivan el Derecho como mera técnica no reivindican siquiera la dignidad profesional de autodenominarse juristas, sino que simplemente se llaman "abogados", término que resulta, en no raras ocasiones, hasta peyorativo.

²² Qué tipo de cometidos sean estos, depende, en última instancia, de la formación y del compromiso *ético-profesional* de los individuos concretos que ejercen la profesión.

²³ Albert, H., *Rechtswissenschaft als Realwissenschaft. Das Recht als soziale Tatsache und die Aufgabe der Jurisprudenz*, Baden-Baden, 1993.

Las consecuencias de una visión tan estrecha y torpe de lo que es el Derecho, son perceptibles en muy diversos ámbitos. En el plano de la enseñanza y de la academia el resultado es claro: la creación de currículos retórico-formales que se concentran en la transmisión de un saber técnico constreñido, no rara vez, a la repetición papagayesca de los códigos y de las leyes positivas, las cuales son estudiadas fuera de su contexto histórico-social y político. En el ámbito del ejercicio profesional, nos encontramos con un abogado acrítico, apático y sobre todo insensible ante los problemas sociales y humanos que se le presentan en su despacho y cuyo interés fundamental radica sobre todo en el lucro y la fama (si es televisiva, mejor). Nos encontramos acá, al decir del ius-filósofo mexicano Ignacio Burgoa Orihuela, con un *simulador* del Derecho y no con un jurisprudente.²⁴ En la esfera de la judicatura, los efectos de una ciencia jurídica, como técnica aislada de los demás saberes sociales, no son menos desastrosos. Un juez sin un claro compromiso *ético-profesional*, sin unas convicciones morales determinadas, sin un perfil caracterológico bien definido y, además, que sea un *ignorante iuris*, constituye una amenaza para cualquier ciudadano que deba acudir a los estrados judiciales.

La historia del siglo XX demuestra, con ejemplos manifiestos y a veces incluso brutales, como el Derecho en las manos de juristas inescrupulosos y sin una formación profunda de los fundamentos filosóficos de la Jurisprudencia, pueden transformarse en herramientas mordaces al servicio de dictaduras políticas, de causas deshonestas y de corruptelas de toda especie. No sin algún grado de razón, Müller ha denominado a los abogados y jueces de nuestro siglo como los *juristas del espanto*.²⁵

El carácter altamente complejo, "opaco" al decir del filósofo argentino Cárcoba²⁶, ha sido señalado en múltiples ocasiones por las corrientes críticas del Derecho.

²⁴ Burgoa Orihuela, I., *El jurista y el simulador del Derecho*, 9. edición, Editorial Porrúa, México, 1999.

²⁵ Müller, I., *Furchtbare Juristen. Die unbewältigte Vergangenheit unserer Justiz*, Droemer Knaur Verlag, 1992.

²⁶ Cárcoba, C. M., *La opacidad del Derecho*, Editorial Trotta, Madrid, 1998.

En este sentido existe, pues, un cierto consenso en que la actividad jurídica no es una actividad meramente dogmático-técnico, sino una

labor complejísima que involucra múltiples niveles de significado y diversas redes semánticas de sentido. Tal y como decía Radbruch: "*el Derecho es una indisoluble mezcla de elementos teóricos y prácticos, cognitivos y creativos, reproductivos y productivos, científicos y extracientíficos, objetivos y subjetivos*".²⁷

A la vista de esa complejidad del Derecho como mecanismo de control social, se requiere también una disciplina (¡una enseñanza!) que esté acorde con ello y cuyos métodos, estructuras de pensamiento y enfoques se adecuen en lo posible a su objeto. Con otras palabras: se requiere una ciencia jurídica, una Juris-Prudencia al decir de los romanistas, que se corresponda en sus formas de trabajo con la naturaleza multivalente de la realidad. Esta pretensión conduce, inevitablemente, al tema de la interdisciplinariedad jurídica, es decir, al tema de la posible cooperación entre los juristas y los científicos de otras disciplinas sociales y naturales. Sin embargo, tal y como vimos en el primer apartado de este trabajo, ese problema no se corrige poniendo a los estudiantes a matricular mil y un cursos de teoría social, de filosofía, de sociología, de psicología o de economía; sino, y básicamente, despertando el interés de los educandos por estos temas y haciéndoles ver su importancia en el quehacer profesional.

Debe enfatizarse, pues, que el trabajo conjunto entre los juristas y los miembros de otras comunidades científicas, no ha sido una tarea fácil a lo largo de la historia. Siempre han surgido dificultades que varían según el lugar y el momento. Por un lado, pueden señalarse diferencias de corte teórico-metodológico entre la ciencia jurídica y otras disciplinas.²⁸ Cada disciplina construye alrededor de sí misma un tramado lingüístico, una "gramática" propia, para decirlo en el lenguaje

²⁷ Radbruch, G., *Rechtsphilosophie*, Heidelberg, 1998, p. 108.

²⁸ Ver mi trabajo: "Interdisciplinariedad de las Ciencias Sociales y Jurídicas: ¿Impostura intelectual o aspiración realmente científica?". En prensa: *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad de Costa Rica*, Instituto de Investigaciones Sociales, San José, Costa Rica.

de Wittgenstein, que impide, en no raras ocasiones, la comunicación fluida entre los profesionales de distintas áreas del saber humano. No obstante, el obstáculo mayor en contra del trabajo conjunto y en equipo proviene no de impedimentos lógicos o epistemológicos, sino de factores humanos, es decir, de la tendencia de los diversos grupos sociales a crear gremios (¡y hasta sectas!) que luchan por obtener cuotas de poder en el análisis y el estudio de la realidad.

Al final de cuentas, y ya en un plano mucho más práctico, es posible decir que cómo se practique el Derecho, qué tipo de ciencia jurídica se implemente en la realidad, qué grado de cooperación sea posible entre un jurista y otros científicos sociales, depende, en un alto porcentaje, del *compromiso personal y ético* de los individuos concretos que ejercen dicha actividad. Es en este nivel, justamente, donde la *educación* del Derecho puede jugar un papel preponderante.

Unos estudios rigurosos del Derecho deben buscar, pues, un sano equilibrio entre dos tendencias contrapuestas: por un lado, debe propiciar una perspectiva amplia y auto-crítica sobre el fenómeno jurídico que trascienda el estudio puramente formal. Lo básico consiste, valga la metáfora, en ir más allá de la *religión de los códigos*. Para ello se deben implementar, por otro lado, perspectivas con las cuales se busque desarrollar el aparato conceptual y las bases metodológicas del jurista. Se trata, entonces, de construir un marco teórico que le permita a los profesionales de esta área identificar los múltiples *universos simbólicos* (Berger/Luckmann)²⁹, las diversas tramas sociopolíticas y los distintos planos de significado que operan en los discursos jurídicos.³⁰

Respecto a la cuestión del status (definición) del Derecho y respecto a las funciones de este (teleología) existe, como puede uno imaginarse, una gigantesca

²⁹ Berger, P., y Luckmann, Th., *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*, Anchor Books, New York, 1967.

³⁰ Si este "sano equilibrio" es posible o no en la realidad forense es otra historia. Al respecto, mi artículo crítico: "Debate sobre la utilidad de la metodología jurídica. Una reconstrucción crítica de las actuales corrientes metodológicas en la teoría del derecho". En prensa: *Isonomía. Revista de Teoría y Filosofía del Derecho*, Editorial Fontamara, México, 2007.

variedad de corrientes y concepciones: desde el normativismo positivista, que ve en la ciencia jurídica un quehacer desvinculado del acontecer social y político, hasta el sociologismo jurídico que quiere reducir toda norma a una cuestión de poder y de lucha clases. Entre estos dos extremos se intercala todo un grupo de corrientes, antiguas y nuevas: jurisprudencia de conceptos (Puchta, Jhering), realismo legal (Frank, Pound, Llewellyn, Cohen), jurisprudencia de valores (Larenz, Canaris), tónica (Viehweg), nueva retórica (Haft, Perelman), teorías discursivas y autopoiéticas del Derecho (Habermas, Teubner), teorías de la argumentación (Alexy, Atienza), entre otras.

Lo importante de todas estas corrientes ius-filosóficas no consiste en que el estudiante memorice unos cuantos catálogos (muertos e inertes) de teorías acerca de su quehacer. El estudio de los diversos paradigmas jurídicos –para decirlo con el lenguaje de la teoría de las ciencias– debe, más bien, transmitir el carácter intrincado y complejo del saber jurídico.

Ahora bien, aparte de esta dimensión general, la formación universitaria en la carrera de derecho tiene también una dimensión más específica. Ella consiste, según el punto de vista aquí adoptado, en propiciar en los estudiantes la *autoreflexión*. Lo que ella busca es que los participantes (o eventualmente quienes trabajen con el Derecho) tengan lo más claro posible en qué consiste su actividad, cuáles son las funciones explícitas y latentes del ejercicio profesional, cuáles son las fortalezas y las debilidades de la disciplina jurídica, qué tipo de fines (valorativos o de otra índole) son los que persigue el Derecho, cuáles son los valores fundamentales, cuáles las contradicciones y antinomias que se dan entre esos valores, etc. Lo que busca esta autoreflexión (ética) no es, por lo tanto, levantar un catálogo de verdades aplicables a todo el universo jurídico, sino más bien enfrentar al jurista con las vacilaciones, las incertidumbres y los titubeos inevitables de la profesión jurídica.

La incorporación de la reflexión filosófica (anti-"técnica") a los estudios del Derecho aspira, en resumen, a invitar a los estudiantes a reflexionar sobre ciertas *actitudes personales*. Lo que interesa no es, pues, la reproducción pasiva de algunas ideas abstractas (sean estas atinadas o no), sino más bien el desarrollo de prácticas profesionales y existenciales a partir de las cuales se examine el saber adquirido. Todo conocimiento, sino es incorporado dentro de un marco general de valores personales, pasa a ser rápidamente olvidado o desechado del horizonte de quien lo posee. Es por eso que la cuestión central de una educación verdaderamente humanista consiste, finalmente, en responderse preguntas como: *¿En qué creo yo? ¿Cuáles son mis valores primordiales?* A partir de la respuesta a estas preguntas es posible, luego, responder otras cuestiones más concretas como podrían ser: *¿Por qué tiene importancia para mí el aprendizaje de determinadas materias? ¿Qué tipo de conocimiento es al que yo aspiro? ¿Qué significado tienen para mí, y para mi vida en general, los contenidos de un curso determinado?*

En fin: el objetivo primordial de un curso universitario es que el estudiante se plantee *—en serio y con rigor—* este tipo de interrogantes y no que se le obligue a llevar mil y una asignaturas diferentes. Allí donde no se tiene claro qué es lo que uno pretende alcanzar con su vida profesional, cuáles son las metas (personales o sociales) que se buscan, cuáles son los objetivos a que se aspira, cuáles son los valores principales que orientan su quehacer (y su vida), allí no habrá tierra fértil para el cultivo de ninguna clase de conocimiento; allí será posible memorizar mas no reflexionar, repetir mas no razonar, divagar más no pensar, allí nacerán las esporas de una existencia totalmente a la deriva, dependiente y esclava de las circunstancias. Se olvida, entonces, que el objetivo central de un curso universitario (y de la educación en general) es, tal y como certeramente vio KANT hace ya siglos, *formar para la libertad o para la autonomía del espíritu*, la cual no es posible sin esfuerzo, sin trabajo y, por sobre todo, sin interés. Es por eso que me resulta tan atinado, para concluir, el epígrafe de Bertrand Russell según el cual:

"La educación a la que aludo puede definirse como la formación, por medio de la instrucción, de ciertos hábitos espirituales y de cierta visión de la vida y del mundo."³¹

³¹ Russell, B., *Misticismo y Lógica*, trad. de José Rovira Armengol, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1975, p. 49.

Bibliografía Básica

Albert, H., *Rechtswissenschaft als Realwissenschaft. Das Recht als soziale Tatsache und die Aufgabe der Jurisprudenz*, Würzburger Vorträge zur Rechtsphilosophie, Rechtstheorie und Rechtssoziologie, editado por: H. Hofmann, E.M. Wenz, D. Willoweit, cuaderno No. 15, Baden-Baden, 1993.

Berger, P., y Luckmann, Th., *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*, Anchor Books, New York, 1967.

Burgoa Orihuela, I., *El jurista y el simulador del Derecho*, 9. edición, Editorial Porrúa, México, 1999.

Cárcoba, C. M., *La opacidad del Derecho*, Editorial Trotta, Madrid, 1998.

De Lima Lopes, J.R., "Regla y Compás: O metodología para un trabajo jurídico sensato", recogido en: Courtis, Ch., *Observar la Ley. Ensayos sobre metodología de la investigación jurídica*, prólogo de Manuel Atienza, Editorial Trotta, Madrid, 2006.

Haba, E. P., *Pedagogismo y "Mala Fe". De la fantasía curricular (y algunas otras cosas) en los ritos de la programación universitaria*, Investigaciones Jurídicas, San José, 1995.

Láscaris, C., *Palabras*, Editorial Costa Rica, San José, 1976.

Marx, K., *Manuscritos económico-filosóficos de 1844*, recogido en: *Escritos de Juventud*, volumen V, selección, traducción e introducción de Francisco Rubio Llorente, Instituto de Estudios Políticos, Facultad de Derecho, Universidad Central de Venezuela, Caracas, 1956.

Müller, I., *Furchtbare Juristen. Die unbewältigte Vergangenheit unserer Justiz*, Droemer Knauer Verlag, Munich, 1992.

Nietzsche, F., *Jenseits von Gut und Böse*, recogido en: *Werke in zwei Bänden*, tomo 2, Carl Hanser Verlag, Darmstadt, 1975.

Radbruch, G., *Rechtsphilosophie. Studienausgabe*, UTB für Wissenschaft, Heidelberg, 1998.

Russell, B., *Misticismo y Lógica*, trad. de José Rovira Armengol, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1975.

Salas, Minor E., "Problemas, soluciones y unicornios en el derecho penal", *Revista de Ciencias Jurídicas ¿Más Derecho?* 2003/III, Fabián J. Di Plácido, Buenos Aires, Argentina, 2003.

— "Debate sobre la utilidad de la metodología jurídica. Una reconstrucción crítica de las actuales corrientes metodológicas en la teoría del derecho". De próxima publicación en: *Isonomía. Revista de Teoría y Filosofía del Derecho*, Editorial Fontamara, México, 2007.

— "Interdisciplinariedad de las Ciencias Sociales y Jurídicas: ¿Impostura intelectual o aspiración realmente científica?". De próxima publicación en: *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad de Costa Rica*, No. 113 (III), Instituto de Investigaciones Sociales, San José, Costa Rica, 2006.

Vaz Ferreira, C., *Moral para Intelectuales*, tomo III, Homenaje de la Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay, Montevideo, 1963.